



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Twórcza aktywność dzieci szkolnych - ocena diagnostyczna

**Author:** Yvona Woźniakova

**Citation style:** Woźniakova Yvona. (2010). Twórcza aktywność dzieci szkolnych - ocena diagnostyczna. W: Z. Dołęga (red.), "Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku szkolnym. T. 1" (S. 113-126). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Yvona Woźniakova

## Twórcza aktywność dzieci szkolnych — ocena diagnostyczna

Ocena aktywności twórczej w okresie późnego dzieciństwa stanowi dla diagnosty niemałe wyzwanie. Zdobycie przez dzieci umiejętności czytania i pisanie oraz odkrywanie przez nie coraz to nowych horyzontów wiedzy znacząco poszerza pole ich działalności twórczej, co oznacza, że i materiał diagnostyczny powinien być dość bogaty. Jednakże to właśnie w kontekst edukacyjny wpisany jest z kolei szereg czynników, które u danego dziecka mogą hamować przejawy twórczego zachowania czy działania. Wśród tego rodzaju potencjalnych inhibitorów dziecięcej twórczości można wskazać na przykład wysoką potrzebę akceptacji ze strony zespołu klasowego oraz ze strony nauczyciela, ocenianie dokonań twórczych dziecka na stopień, porównywanie wytworów dziecięcych na zasadzie „ty ładnie — a ty brzydko”, konieczność włączenia się do zespołowych działań twórczych itd. A zatem w wieku szkolnym nie sposób mówić o trafnej ocenie dokonań twórczych dziecka, jeśli nie patrzymy na nie poprzez pryzmat kontekstu edukacyjnego i społecznego.

### Czym jest twórczość: różne propozycje definiowania twórczości

Zdefiniowanie pojęcia twórczości, myślenia twórczego czy też twórczej aktywności samo w sobie nastrocza pewnych trudności. W literaturze bowiem, w zależności od dyscypliny, która zajmuje się badaniem twórczości oraz kryterium czy

aspektu twórczości, który zajmuje danego badacza, spotykamy wielorakie propozycje rozumienia i kategoryzowania tychże pojęć; czasem są one traktowane jako synonimy (patrz np. Nęcka, 2001). Wspomniane kryteria czy też aspekty badań nad twórczością sprowadzają się do czterech głównych zagadnień: wytworów twórczości, procesów tworzenia oraz twórczego myślenia, charakterystyk osobowościowych twórców oraz do środowiskowych uwarunkowań rozwoju twórczości (Kubicka, 2003; Dyrda, 2004). I tak na przykład, w rozumieniu podejścia elitarnego miano osób twórczych można nadać tylko osobom wybitnym, których dokonania są wyjątkowe; podejście egalitarne z kolei podkreśla, że każda osoba jest twórcza, a twórczość ta przejawia się w różny sposób i na różnych poziomach (Nęcka, 2001). Podobnie tzw. twórczość obiektywna, pierwotna to taka, z którą spotkamy się rzadko i której rezultatem są odkrycia czy dzieła nowe oraz niepowtarzalne; zaś twórczość subiektywna, wtórna występuje często i jest w istocie odkrywaniem czy tworzeniem czegoś, co już istnieje, choć twórca nie ma świadomości, że jego dzieło jest nowe i oryginalne (Popek, 2001). W odniesieniu do dzieci szkolnych wydaje się niezwykle ważne, by w ocenie twórczej aktywności nie pominąć także i tego jej aspektu — wyłaniania spośród wielu dzieci, z pewnością twórczych na swój sposób, jednostek niezwykle, stosujących niecodzienne pomysły i rozwiązania. Powyższe rozróżnienie pozwala klasyfikować zatem osoby twórcze na podstawie kryterium efektów, wytworów ich twórczych działań. Nie mówi ono jednak o procesach tworzenia, czynnościach, które tym procesom towarzyszą, ani o samych twórcach, ich cechach, dyspozycjach, zdolnościach czy wreszcie o warunkach, które sprzyjały bądź nie sprzyjały twórczym zmaganiom.

Dorota Kubicka w swej propozycji definiowania twórczości stwierdza, że jest to „działanie (aktywność umysłowa i motoryczna), podejmowane przez podmiot [...] ze świadomością i z zamiarem przekształcenia znaczącego dlań tworzywa (materiału, przedmiotu, obiektu, układu, struktury) dla wydobycia jakiejś nowej jakości (idei sensu, wartości)” (Kubicka, 2003, s. 94). Zgodnie z przekonaniem autorki, „jest to aktywność obejmująca myślenie i inne funkcje psychiczne, polegająca na ukierunkowanym pod kątem jakiejś wizji czy celu, aktualizowaniu i wielostronnym przeszukiwaniu starych (doświadczenie) i nowych (sytuacja) danych oraz na łączeniu dawnych i nowych doświadczeń w nowe spoiste całości, które mają wartość dla tworzącego podmiotu” (Kubicka, 2003, s. 94). Mogą to być wytwory materialne, cenne np. dla danej grupy lub też chwilowe, mające wartość głównie dla podmiotu, ulotne dokonania, np. dowcip, metafora, pomysł, przezwisko itd. Taki punkt widzenia implikuje sposób podejścia do badań nad twórczością — badacza lub diagnostę zajmują wszystkie etapy procesu tworzenia — od powzięcia decyzji o jego rozpoczęciu poprzez strategie postępowania, sposoby dochodzenia do efektów całego procesu, i wreszcie sam jego końcowy rezultat (Kubicka, 2003, s. 94).

Niektórzy autorzy proponują, by w odniesieniu do twórczości dzieci młodszych mówić raczej o ich aktywności twórczej (Tokarz, 1985; Popek, 1988; Uszyńska-Jarmoc, 2003). Określenie to zdecydowanie — jako bardziej ogólne

— „pozwała na poszukiwanie właściwości twórczych nawet w prostych aktach poznawczych” (Tokarz, 1985, s. 13). Aktywność twórczą dziecka należy rozumieć jako „wszelką aktywność poznawczą i emocjonalno-motywacyjną prowadzącą do subiektywnie lub też jednocześnie nowych i wartościowych wytworów w jednej lub kilku różnorodnych dziedzinach życia” (A. Dąbek, 1988, za: Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 32).

Jak wspomniano wcześniej, z twórczą aktywnością czy twórczością często łączone jest pojęcie twórczego myślenia. J.P. Guilford wśród cech charakterystycznych dla myślenia twórczego (dywergencyjnego, rozbieżnego) wskazywał zwłaszcza na płynność, giętkość i oryginalność myślenia, zdolność dostrzegania istotnych problemów, właściwego ich oceniania i przekonstruowania, zdolność analizy i syntezy oraz pamięć (patrz np. Kubicka, 2003; Nęcka, 2000; Strzałecki, 1969). Jak podaje E. Nęcka, kluczowymi cechami myślenia twórczego są również aktywne poszukiwanie problemu oraz aktywne doń podejście, używanie analogii, metafory, przewyżczanie nawyków i nastawień (Nęcka, 2001). Inni autorzy z kolei przypisują w procesie twórczym dużą rolę myśleniu asocjacyjnemu (patrz Kubicka, 2003) lub metaforycznemu (patrz Limont, 2005).

## Prawidłowości i uwarunkowania rozwoju twórczości dzieci w wieku szkolnym

Powyższe ustalenia terminologiczne dotyczą w głównej mierze człowieka dorosłego, pora zatem zadać pytanie, czy można znaleźć płaszczyznę podobieństwa między twórczością dzieci i osób dojrzałych? Jeżeli przywołamy ponownie definicję twórczości w rozumieniu D. Kubickiej, wydaje się, że odpowiedź na zadane pytanie nie może być inna jak tylko twierdząca, zwłaszcza gdy porównamy zewnętrzne przejawy twórczości jednych i drugich. Na liczne analogie między twórczością dziecka i dorosłego wskazują także Maria Przetacznik-Gierowska i M. Tyszkowa (2005). Wydaje się jednak, że wewnętrzne mechanizmy twórczych czynności dorosłego są inne niż u dziecka, które jeszcze kolejne stadia rozwoju poznawczego oraz samoregulacji poznawczej ma dopiero przed sobą (por. Kubicka, 2003)<sup>1</sup>. Tym niemniej, przed dzieckiem w wieku szkolnym, biorąc pod uwagę rozwój jego możliwości intelektualnych i percepcyjnych<sup>2</sup>, otwierają

<sup>1</sup> Z rozważaniami nad rozwojem twórczości z perspektywy wielu różnych modeli teoretycznych czytelnik może zapoznać się w rozdziale drugim publikacji Doroty Kubickiej (2003, s. 43 i nast.).

<sup>2</sup> Więcej informacji na temat rozwoju sprawności percepcyjnej oraz intelektualnej podają M. Dąbrowska-Wnuk oraz A. Worsztynowicz, autorki tekstów w niniejszym tomie.

się nowe i nieosiągalne dotąd sposoby twórczego realizowania siebie. W miarę dojrzwania dzieci szkolnych doskonalą się uwaga dowolna, nabierając charakteru kognitywnego, co związane jest ze zmniejszaniem się egocentryzmu w funkcjonowaniu poznawczym. Coraz większego znaczenia nabiera w tym wieku pamięć logiczna, a w zależności od rodzaju zadania dzieci stosują zróżnicowane strategie pamięciowe. Istotne zmiany zachodzą także w zakresie myślenia — osiągnięcie Piagetowskiego stadium operacji konkretnych oznacza dla dziecka osiągnięcie umiejętności operowania pojęciami i informacjami o sobie i o otaczającym świecie, choć przejściowo może dojść do osłabienia oryginalności myślenia dziecka. Pojawienie się myślenia logicznego pozwala dziecku na coraz to bardziej trafne wyjaśnianie przyczyn oraz antycypowanie skutków różnych zjawisk i zachowań, zaś zdolność do decentracji poznawczej umożliwia mu patrzenie na świat również z punktu widzenia innych osób czy też scalanie rozmaitych elementów rzeczywistości, spostrzeżonych w rozmaitych okolicznościach, w jeden spójny obraz (por. np. Harwas-Napierała, Trempała, red., 2000; Vasta, Haith, Miller, 1995). W literaturze opisywany jest także tzw. kryzys czwartej klasy, zjawisko znaczącego obniżenia się poziomu twórczego myślenia u dzieci dziewięcioletnich i dziesięcioletnich (Nęcka, 2001).

Poza możliwościami poznawczymi, które warunkują twórczy potencjał dziecka, w literaturze wiele uwagi poświęca się społecznym uwarunkowaniom twórczości dziecięcej. Badania poświęcone rodzinnym uwarunkowaniom twórczości nie dostarczają jednoznacznych wniosków. Wydaje się jednak, że jednym z czynników wpływających paradoksalnie właśnie na rozwój twórczego potencjału dziecka może być wczesna utrata jednego lub obojga rodziców. Różne dane oparte na badaniach retrospektywnych lub biograficznych osób wybitnie twórczych zgodnie prowadzą do wniosku, że około jednej trzeciej tych osób przyszło wzrastać w niepełnej rodzinie. Nie oznacza to naturalnie, by traumatyczne wydarzenia rodzinne były koniecznym elementem rozwoju twórczości, nie ma też zgody wśród badaczy, w jaki sposób wyjaśnić tego rodzaju związek. Rozbieżne dane przyniosły także badania nad wpływem kolejności urodzin na rozwój twórczości. Często natomiast wskazuje się na pozytywne cechy domów rodzinnych wielu jednostek twórczych — a mianowicie na intensywną stymulację poznawczą dzieci oraz zamiłowanie rodziców do wiedzy i ich szerokie horyzonty myślowe, ciepło i wsparcie ze strony rodziców, pozostawianie dziecku dużej swobody; niekiedy jednak pojawiają się także na cechy negatywne, np. nieokazywanie uczuć, oschłość rodziców, a nawet odtrącenie dziecka (por. Sołowiej, 1997; Nęcka, 2001).

Od dawna prowadzone są również badania nad wpływem instytucji oświatowych na rozwój twórczości dzieci. Wśród czynników mogących się przyczynić do blokowania twórczej aktywności dzieci wymienia się strukturę szkoły, organizację procesu nauczania, styl pracy nauczyciela oraz kontakty z rówieśnikami (Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska, 1991). Podawane przez T. Amabile tzw. blokady twórczości (inwigilacja, ocena, rywalizacja, całkowita kontrola,

nacisk) wpisują się, niestety, w rzeczywistość przeciętnej szkoły (Amabile, 1983, za: Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 28)<sup>3</sup>. Powodzenie w nauce szkolnej nie jest równoznaczne z osiąganiem sukcesów w przyszłości — osoby twórcze cechują zarówno znakomite postępy w szkole, jak i brak powodzenia w nauce; zresztą złe oceny oznaczają często, że osoba twórczo uzdolniona spędza czas na samodzielnym zgłębianiu dziedziny, która ją interesuje (Sołowiej, 1997). Inni autorzy podkreślają negatywny wpływ szkoły na rozwój potencjału twórczego, głównie ze względu na tendencję ujednolicania w niej zachowań i sposobu myślenia uczniów oraz nagradzania konformizmu. Na przykład większość uczniów szybko uczy się rezygnować z zadawania pytań, ponieważ od ucznia wymaga się przestrzegania reguły „nauczyciel pyta — uczeń odpowiada”. Podobnie oczekiwanie wobec nauczyciela na udzielanie jednej poprawnej odpowiedzi na postawione pytanie demotywuje ucznia do poszukiwania odpowiedzi nietypowych, zgodnie ze skłonnością do myślenia dywergencyjnego. Nadmiar wiedzy i charakter jej przekazu w małym stopniu stymulują samodzielne myślenie, ciekawość, wyobraźnię (por. np. Przetacznik-Gierowska, Kielar-Turska, 1991; Nęcka, 2001). Styl prowadzenia klasy przez nauczyciela, zwłaszcza autorytarne, mało przychylne traktowanie uczniów również odbija się niekorzystnie — między innymi — na twórczych zachowaniach dzieci, inaczej niż przyjazna, przepełniona pozytywnymi emocjami atmosfera, zwłaszcza poczucie humoru nauczyciela (Tokarz, 1991; Czarnocki, Siekierzyński, 2000). Niektóre dane wskazują też, że dla nauczycieli uczeń zdolny to taki, u którego dominują konwergencyjne uzdolnienia intelektualne, rzadko natomiast wymieniali oni takie cechy zdolnego ucznia jak „twórczy”, „oryginalny”, „z nieprzeciętnymi pomysłami” (Dyrda, 2004, s. 18). Nie brakuje wniosków, że posiadane przez uczniów zdolności twórcze są dyspozycją zwyczajnie niewykorzystywaną zarówno w szkole, jak i poza nią (Borowicz, Małaskowski, 1991). Prawa rozwoju społecznego w tym okresie, a zwłaszcza wysoka potrzeba bycia w zgodzie z grupą rówieśniczą oraz wzorowanie się na rówieśnikach z wysoką pozycją w grupie, też nie sprzyjają rozwojowi twórczych, niekonwencjonalnych, często odbiegających od innych, dokonań.

## Rodzaje i przejawy aktywności twórczej dzieci w wieku szkolnym

Różne rodzaje aktywności dziecka, bez względu na przyjęte kryterium podziału tejsze aktywności, mogą mieć charakter twórczy lub też nie. Twórcza może być zarówno aktywność indywidualna, jak i zespołowa czy grupowa (Broclawik,

<sup>3</sup> Przeszkody w procesie tworzenia omawia szeroko w swej publikacji Edward Nęcka (1995).



2005). Wiek szkolny, podobnie jak wcześniej przedszkolny, stwarzają dzieciom, mimo wspomnianych ograniczeń, wiele okazji do działań twórczych i samodzielnie, i w grupie, działań spontanicznych, inspirowanych lub kierowanych. Natomiast w zależności od dziedziny, w której twórcza aktywność dziecka znajdzie swoją ekspresję, różni się na przykład twórczość werbalna i literacka, plastyczna, konstrukcyjna, muzyczna, ruchowa i inne (Uszyńska-Jarmoc, 2003).

Twórcze posługiwanie się językiem oznacza tworzenie nowych wyrazów, zdań, tekstów — historyjek, dowcipów, wierszyków, bajek, opowieści, a także umiejętność różnorodnego ich przekształcania, zestawiania, gdy zajdzie taka potrzeba (w formie narracji lub w formie pisemnej). Ważnym warunkiem podejmowania przez dziecko twórczej aktywności werbalnej jest bogactwo i różnorodność doświadczeń językowych. Twórczość werbalna może być związana z respektowaniem reguł gramatycznych; dziecko jednak, bawiąc się językiem, traktując język jako materiał dla wyobraźni, na ogół używa reguł gramatycznych, gdyż taki wzorzec do naśladowania — z naciskiem na poprawność gramatyczną wypowiedzi — przejmuje ono od dorosłych (Przetacznik-Gierowska, 1987).

Plastyczne dokonania twórcze dzieci najczęściej kojarzone są z rysunkiem, malunkiem, rzadziej z rzeźbą czy efektami modelowania. Jednakże ekspresja plastyczna dziecka nie jest nigdy wierną kopią rzeczywistości, tylko wyrazem dziecięcego spostrzegania i wyobrażenia świata. W wieku szkolnym rozwój twórczości plastycznej oznacza doskonalenie się formy i treści wypowiedzi oraz wyraźne kierowanie się ku realizmowi, przy czym naturalny potencjał twórczy dzieci ulega — wraz z pójściem do szkoły — raczej tłumieniu (Popek, 1985).

Twórcza aktywność konstrukcyjna dziecka szkolnego zdominowana została przez różnego rodzaju mniej lub bardziej bogate zestawy elementów czy klocków do składania, według krok po kroku opracowanych wzorów. Skomplikowany niejednokrotnie rezultat oczywiście dziecko osiąga w wyniku procesu odtwórczego. Jeżeli jednak dziecko (częściej być może chodzi o chłopców, choć na rynku dostępne są atrakcyjne zestawy dla dziewcząt) dysponuje dostatecznym zapasem różnych elementów konstrukcyjnych pochodzących z różnych zestawów, z łatwością może wytworzyć za każdym razem zupełnie nową budowlę, maszynę czy inną konstrukcję, pod warunkiem że nie korzysta z wzoru.

Twórczą aktywność muzyczną czy ruchową, rozumianą jako zamierzone działania kompozytorskie lub choreograficzne, w wieku szkolnym spotyka się stosunkowo rzadko. Jest to raczej czas podtrzymywania rozbudzonych w wieku przedszkolnym zainteresowań i nawyków obcowania z muzyką i ruchem (por. Uszyńska-Jarmoc, 2003).

## Kontrowersje związane z pomiarem twórczości

Przeglądając prezentowane w literaturze techniki badania twórczości, trudno oprzeć się wrażeniu, że stanowią one „rozległą panoramę rozmaitych podejść i dobitnie świadczą o potrzebie wypracowania pewnych ogólnych zasad metodologicznych obowiązujących w tej dziedzinie” (Kubicka, 2005, s. 153). Pewnym nadużyciem wydaje się też samo nazywanie owych technik metodami badania twórczości, ponieważ badają one jedynie różne aspekty czy wymiary tej właśnie dziedziny aktywności człowieka. Ponadto, w sytuacji badania raczej trudno o zaaranżowanie warunków choćby zbliżonych do tych, jakie dana osoba twórcza uznaje za optymalne w trakcie realizowania twórczych zamierzeń, toteż jej zaangażowanie w sytuację badania będzie prawdopodobnie słabsze (por. Sołowiej, 1997; Nęcka, 2001).

Badania nad twórczością dzieci charakteryzują dwa główne podejścia: zajmowanie się zdolnościami twórczymi (tzw. twórczość potencjalna) oraz badanie pierwiastków twórczych w wytworach działalności dzieci (tzw. twórczość efektywna, aktualna) (Kubicka, 2000). Dla pomiaru potencjalnych zdolności twórczych dzieci powstało wiele narzędzi testowych, każde zgodnie z danym ujęciem teoretycznym, które stara się wyjaśnić istotę twórczości (np. twórczość jako wspomniane wyżej myślenie dywergencyjne, asocjacyjne, metaforyczne, czy też holistyczne ujęcie twórczości). Nie od dziś podaje się w wątpliwość zasadność przekonania, że twórczość można i należy badać testami, poprzez zadawanie pytań i zadań zbliżonych do tych zawartych w testach dotyczących inteligencji. Czy zatem twórczość, której efekt oznacza powstanie czegoś nowego i wartościowego, w ogóle poddaje się badaniu na zasadzie reagowania na szereg poleceń i pytań badającego? Zwłaszcza, że według wielu autorów wyniki testów twórczości zależą np. od sytuacji badania, treści instrukcji czy charakteru zadania, które często jest zadaniem otwartym i może mieć wiele trafnych rozwiązań, lub zadaniem trywialnym i mało realistycznym (por. Sołowiej, 1997; Kubicka, 2000; 2005).

Wątpliwości budzi także drugi nurt badań, analizujący efekty twórczości dziecięcej, najczęściej z zachowaniem procedury opierającej się na zespole sędziów kompetentnych. Rodzą się pytania, jakie elementy lub cechy dziecięcych wytworów należałoby poddawać ocenie oraz kto miałby dokonywać tej oceny. Innymi słowy: jaka osoba może być tutaj wystarczająco kompetentnym sędzią? Kolejnym problemem jest szybki postęp rozwoju: każde dziecięce dzieło dostarczy nam informacji o możliwościach twórczych dziecka tu i teraz, ale po pewnym czasie informacja ta jest już nieaktualna i nie mówi nam nic o twórczym potencjale danego dziecka. Postuluje się zatem, by w diagnozie wziąć pod uwagę raczej inne wskaźniki kreatywności dziecka, takie jak zabawa czy sposób jej organizowania przez dziecko (por. Kubicka, 2000).



## Metody i techniki badania twórczości dzieci w wieku szkolnym

W diagnostyce twórczości szeroko stosowane są — mimo wspomnianych wyżej kwestii spornych i znacznej metodologicznej dowolności — różnorakie narzędzia testowe i kwestionariuszowe. Przykłady tych metod podane zostaną poniżej. Rzadziej stosuje się różne próby analizy wytworów oraz próbki lub skale obserwacyjne zachowania bądź działalności dziecka. W dalszej kolejności diagności posługują się rozmową i wywiadem, zwłaszcza w odniesieniu do osób wybitnie twórczych, zarówno dzieci, jak i dorosłych (por. Nęcka, 2001; Kubicka 2005).

**Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP)** K.K. Urbana i H.G. Jellena, w polskiej adaptacji A. Matczak, A. Jaworowskiej i J. Stańczak, jest jednym z dwóch wystandaryzowanych narzędzi testowych do badania twórczości, które w Polsce są dostępne. Omawiany rysunkowy test twórczości umożliwia pomiar myślenia dywergencyjnego, kompozycji całości, podejmowania ryzyka niekonwencjonalności oraz humoru. Jeden z jego autorów — K.K. Urban — zaznacza jednak, że test ten, podobnie jak inne testy, nie daje informacji o wszystkich możliwościach twórczych dziecka, a uzyskany wynik należy traktować jako wskaźnik wstępny do dalszej diagnostyki (por. Stypułkowska, 2000, s. 221).

Test może być stosowany zarówno do badania dzieci (już od 5. roku życia), młodzieży, jak i dorosłych (indywidualnych i grupowych). Składa się z dwóch wersji: A i B, badani wykonują kolejno obie wersje testu. Zadaniem osoby badanej jest uzupełnienie w dowolny sposób niekompletnych rysunków, z wykorzystaniem umieszczonych na arkuszu 6 elementów figur. Na arkuszu widnieje rama, a w niej półkole, punkt, linia łamana pod kątem prostym, linia falista i linia przerywana, poza ramą, powyżej prawej górnej części arkusza, umieszczono otwarty kwadracik. Osoba badana może rysować, co chce i jak chce: wszystko jest dozwolone i prawidłowe. Każdy rysunek oceniany jest na skali punktowej zgodnie z kryteriami: kontynuacje, uzupełnienia, nowe elementy, połączenia liniowe, powiązania tematyczne, wykorzystanie małego otwartego kwadracika poza ramą, wykroczenie poza ramę, perspektywa, humor i emocje, niekonwencjonalność oraz szybkość. Za niekonwencjonalność można przydzielić od 0 do 10 punktów, w wypadku pozostałych kryteriów od 0 do 6 punktów (maksymalny wynik to 72 punkty). Po upływie 15 minut badający zbiera arkusze, zaznaczając czas tym osobom, które skończyły pracować przed upływem 12 minut (otrzymują dodatkowe punkty za czas). Można również obliczyć niewerbalny wskaźnik oryginalności (NWO), poprzez połączenie wyników w zakresie niekonwencjonalności, humoru oraz dwóch kryteriów wyjścia poza ramę.

Test TCT-DP charakteryzuje wysoka zgodność ocen sędziów i umiarkowana zgodność wewnętrzna obu wersji. Test znormalizowano dla dwóch grup wieko-

wych młodzieży (14—15 i 18—19 lat). Test może służyć jako narzędzie przesiewowe (treningi twórczości, nabór kandydatów do szkół różnego typu), jako jedno z narzędzi w diagnozie indywidualnej (wzbogacenie diagnozy intelektu; prognozowanie sukcesów w działaniach wymagających twórczego funkcjonowania) oraz do celów naukowych (badania nad naturą, rozwojem i uwarunkowaniami twórczości) (por. Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000; Stypułkowska, 2000).

**Kwestionariusz Twórczego Zachowania S. Popka** przeznaczony jest do badania uzdolnień twórczych, pojmowanych jako właściwości osobowościowe człowieka (postawa twórcza). Wyniki oceniane są w ramach czterech skal: konformizmu (K), nonkonformizmu (N), zachowań algorytmicznych (A), zachowań heurystycznych (H). Możliwe jest też uzyskanie innych wskaźników — dla postawy twórczej, postawy odtwórczej, sfery poznawczej oraz sfery charakterologicznej. Skale tworzą swoiste kontinuum: przypisywanym przez badaczy jednostkom twórczym cechy, które skupione są w skali nonkonformizmu i zachowania heurystycznego, przeciwstawiono zachowania konformistyczne i algorytmiczne (stąd też nazwa metody). Kwestionariusz występuje w dwóch wersjach: KANH-I przeznaczonej do badania młodzieży szkolnej (normy od 12 lat i 6 miesięcy, zatem w odniesieniu do omawianego wieku szkolnego będzie on przydatny tylko dla dzieci będących już na progu adolescencji) i studentów oraz KANH-II do badania nauczycieli (właściwości psychometryczne były sprawdzane wyłącznie dla wersji KANH-I).

Każda wersja składa się z 60 stwierdzeń, mających postać zdań oznajmujących, dotyczących zachowania się osoby badanej w procesie uczenia się bądź w sytuacji działania. Oto przykładowe twierdzenia: konformizm — np. „Na ogół zachowanie i realizację zadań uzależniam od osób przełożonych — nauczycieli i rodziców”, nonkonformizm — np. „Jestem wytrwały i mało interesuję się opiniami innych ludzi o swoich sukcesach bądź porażkach”, zachowania algorytmiczne — „Obserwuję rzeczy i zjawiska dokładnie, jeśli jestem ukierunkowana(y) przez nauczyciela”, zachowania heurystyczne — „Dość łatwo tworzę wizję świata i rzeczy, dla których trudno znaleźć odbicie w codziennej rzeczywistości”). Badany ocenia stopień zgodności danego zdania z własnym zachowaniem na skali trzystopniowej: prawdziwe, częściowo prawdziwe, błędne, zaznaczając krzyżykiem odpowiednią rubrykę na arkuszu testowym. Testem można badać indywidualnie lub grupowo, a badanie nie ma ograniczenia czasowego.

Test charakteryzuje się wysokimi współczynnikami zgodności wewnętrznej dla skal konformizmu, nonkonformizmu, zachowań algorytmicznych, zachowań heurystycznych oraz wysokimi współczynnikami stabilności bezwzględnej dla skal K, A, N, H. Dla wersji KANH-I potwierdzona została trafność diagnostyczna poprzez korelacje z innym testem do badania postaw twórczych. Normy stenowe opracowano oddzielnie dla każdej skali kwestionariusza dla uczniów lubelskich szkół średnich (por. Popek, 2001).

Na świecie popularnością cieszą się **Testy Twórczości E.P. Torrance’a dla Dzieci** (Torrance Tests of Creative Thinking — TTCT). Dla dzieci w wieku szkol-

nym istnieją różne wersje językowe oraz rysunkowe TTCT. W wersji językowej dziecko proszone jest np. o podanie różnych zastosowań przedmiotów codziennego użytku czy sposobów udoskonalenia zabawek, o wymyślanie zdarzeń, które byłyby konsekwencją sytuacji przedstawianej na obrazku lub też o wymyślanie następstw sytuacji nieprawdopodobnych. Wersja rysunkowa, na którą dziecku daje się 30 minut, polega na wykonaniu przez nie kilku rysunków na bazie linii abstrakcyjnych i kolorowej plamy (por. Kubicka, 2005). W Polsce, poza badaniami J. Sołowiej<sup>4</sup>, testy te nie są stosowane.

Do diagnozy zdolności twórczych powszechnie stosowane są także rozmaite **zadania i techniki testowe**. Zadania te nazywane są częstokroć — niesłusznie — testami twórczości, pomimo że nie spełniają kryteriów wymaganych w testach psychologicznych (standaryzacja, normy). Tym niemniej, zadania i techniki te pozwalają na rozpoznanie potencjalnych zdolności twórczych dziecka w badanym zakresie. Są to najczęściej zadania o charakterze otwartym, dywergencyjnym, w których można generować wiele różnych dobrych rozwiązań. Wskaźnikami twórczego podejścia wykorzystywanego przez dziecko w tego typu zadaniach będą np. liczba podawanych adekwatnych rozwiązań (tzw. płynność słowna, skojarzeniowa, ekspresyjna, ideacyjna), liczba odmiennych kategorii rozwiązań (tzw. giętkość spontaniczna, adaptacyjna) czy pomysłowość rozwiązań (tzw. oryginalność) (por. Pietrasiński, 1969; Guilford, 1978). Oceny dokonują sędziowie kompetentni, można również posłużyć się prostymi metodami statystycznymi.

I tak na przykład w **Teście Szkiców** zadaniem badanego dziecka jest uzupełnianie tzw. prostych figur podstawowych (kół, kwadratów) w taki sposób, żeby powstały rysunki znanych dziecku przedmiotów. W **Teście Konsekwencji** z kolei oczekuje się od dziecka wyobrażania sobie skutków pewnych sytuacji, na zasadzie „Co by było, gdyby...” (np. „Co by było, gdyby ludzie mieszkali na drzewach?”; „Co by było, gdyby ludzie nagle utracili zdolność czytania i pisania?” itp.). **Test Zastosowań** polega natomiast na podawaniu przez dziecko jak największej liczby nowych zastosowań zwykłych przedmiotów (np. szklanki, piłki, pompki, gwoźdź, imadła itp.). Oceny proponowanych przez dziecko rozwiązań można dokonać pod kątem różnych wskaźników wykonania, o których mowa powyżej (por. Limont, 1991). Wśród innych zadań i technik testowych wskazać można również **Test Myślenia Rozbieżnego**, w którym dziecko proszone jest o uporządkowanie w klasy 16 figur ze względu na pewne łączące je cechy wspólne. Pewne zadania służą do badania twórczych zdolności werbalnych i polegają między innymi na tworzeniu wyrazów z liter wchodzących w skład pewnego słowa, np. pierwiosnek (**Anagramy**), na tworzeniu słów zawierających określoną końcówkę, np. -ićś (**Przyrostki**) lub też na podawaniu wyrazów bliskoznacznych do podanego słowa-hasła, np. przyjść (**Synonimy**). **Pisanie Opowiadań** z wykorzystaniem podanej

<sup>4</sup> Józefa Sołowiej wykorzystywała w swych badaniach wersję dla dzieci najmłodszych — Test Twórczego Myślenia w Działaniu i Ruchu E.P. Torrance’a (patrz Sołowiej, 1987).

dziecku puli wyrazów, opowiadań na tematy nie do końca określone, abstrakcyjne (np. „Nic”), tworzenie nowych wersji dobrze znanych opowieści (np. *Czerwony Kapturek*) czy **Nadawanie Tytułów Historyjkom** bez tytułu to również przykłady zadań testowych z powyższej grupy. Istnieją także zadania arytmetyczne lub geometryczne, które pozwalają na ocenę zdolności twórczych w tym właśnie zakresie, bez odwoływania się wiedzy matematycznej dziecka (por. Pietrasiński, 1969; Dobrołowicz, 1995).

**Próbki analizy wytworów** dzieci szkolnych najczęściej obejmują takie dziedziny twórczej aktywności jak twórczość językowa i plastyczna. Jako przykład można tu przytoczyć interesujące badania nad procesem powstawania mowy narracyjnej u dzieci między 5. a 15. rokiem życia przeprowadził zespół pod kierunkiem M. Przetacznik-Gierowskiej. **Próbki językowej twórczości** dzieci — dziecięcych narracji — uzyskiwano dzięki inspirowaniu dzieci do wypowiedzi poprzez przedstawianie im fotografii, pojedynczych obrazków lub całych serii obrazów, filmu, rekwizytów lub nieokreślonych przedmiotów (por. Przetacznik-Gierowska, 1987). Próbką o podobnym charakterze może generować każdy diagnosta, zależnie od celu diagnozy. Trzeba jednak pamiętać o ograniczeniach diagnozy z wykorzystaniem próbek wytworów dziecka, np. próbka twórczości werbalnej pozostaje próbka twórczości werbalnej aktualną „tu i teraz” i na jej podstawie nie należy wyciągać ogólniejszych wniosków, zwłaszcza wniosków dotyczących predykcji rozwoju potencjału twórczego dziecka.

**Analizą** wytworów dzieci i młodzieży w dziedzinie **twórczości plastycznej** zajmował się S. Popek. Rysunek dziecka, dowolny lub zainspirowany przez diagnostę, ocenia się pod względem formy oraz treści wypowiedzi (por. Popek, 1985). Autor ten podkreśla jednak wyraźnie, że analiza prac plastycznych dziecka, niezależnie od jego wieku, stanowi tylko jeden fragment diagnozy możliwości twórczych dziecka. Równie ważna jest ocena czynników zewnętrznych: na ile twórcze i inspirujące twórczo są środowiska, w których wzrasta dziecko, na ile udostępniają one dziecku warunki warsztatowe itd., oraz ocena samego procesu tworzenia przez dziecko. Wysokie wymagania kompetencyjne i warsztatowe stawiane są zresztą także osobie samego diagnosty.

**Wywiady i rozmowy** na ogół mają na celu rozpoznanie potencjału twórczego dzieci i młodzieży wybitnie twórczo uzdolnionej. Zaletą tej metody jest swoboda, z jaką diagnosta może gromadzić informacje, dostosowywać pytania w zależności od wypowiedzi badanego oraz śledzić kolejne etapy procesu tworzenia, bez nacisku czasu.

Czy zatem istnieją narzędzia, które w sposób dyskretny, niejako niepostrzeżenie, stwarzałyby możliwość wykrywania osób twórczych, nie wykazujących cech wybitnych, np. w szkole czy innej instytucji? Taką rolę mogą spełnić **skale obserwacyjne**, które służą albo do wstępnej selekcji osób twórczych lub też do szczegółowych analiz przebiegu działań twórczych (por. Kubicka, 2005). Przykładem może tu być skala obserwacyjna do rozpoznawania twórczych uczniów

szkół podstawowych R. Wiechnik, w której nauczyciel proszony jest o ustosunkowanie się do listy przymiotnikowej cech ucznia kreatywnego. Lista cech zawiera takie przymiotniki jak: oryginalny, niezależny w myśleniu, giętki w myśleniu, samodzielny w rozwiązywaniu problemów, uparty w rozwiązywaniu problemów o bogatej wyobraźni, nonkonformistyczny, stawiający wiele pytań, pomysłowy itd. (Wiechnik, 2000; 2002). W literaturze opisywane są skale i arkusze obserwacyjne, analizujące przebieg twórczych działań, jednak w Polsce metody te stosowane są do badań dzieci przedszkolnych.

Na potrzeby omawianego okresu rozwojowego, który w dodatku uważany jest przez wielu autorów za okres stłumienia przejawów twórczych dziecka, niestety nie mamy zbyt wiele dostępnych technik badania twórczości. Tym bardziej należy zachować ostrożność w diagnozowaniu. Stosując daną metodę, diagnosta powinien wyciągać wnioski tylko w takim w zakresie, jaki dana metoda oferuje, czyli w zakresie pewnego fragmentu czy aspektu twórczości. Diagnosta powinien również zaplanować badania nad twórczością z użyciem rozmaitych technik i prób, spełniając tym samym ponawiane w literaturze apele o stosowanie do badania twórczości raczej procedur diagnostycznych, a nie pojedynczych prób. Jeżeli diagnosta zorientuje się, że badane dziecko prawdopodobnie posiada nieprzeciętne uzdolnienia twórcze, powinien on zachować się elastycznie i poza standardowymi metodami, które osoby ponadprzeciętnie twórcze mogą spostrzegać zresztą nie raz jako banalne, skorzystać również z wywiadu, rozmowy, obserwacji procesu tworzenia. Dokonując zaś analizy wytworów dziecka, diagnosta nie powinien zapominać o ich przemijającej wartości diagnostycznej i — w miarę możliwości — zadbać o zgromadzenie nowego materiału diagnostycznego i o zaaranżowanie kolejnych analiz w ustalonych odcinkach czasowych.

## Literatura

- Borowicz R., Malaskowski A., 1991: *Spoleczne uwarunkowania aktywności twórczej młodzieży szkolnej*. W: *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*. Red. A. Tokarz. Kraków: SAWN, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Broclawik K., 2005: *Grupy jako środowiska aktywności twórczej*. W: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Red. A. Tokarz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czarnocki M., Siekerzyński W., 2000: *Wpływ stanu emocjonalnego na efektywność myślenia twórczego*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2—3, s. 128—134.
- Dyrda B., 2004: *Teoretyczne podstawy twórczości*. W: *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Red. B. Dyrda. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dobrołowicz W., 1995: *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Guilford J.P., 1978: *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.

- Harwas-Napierała B., Trempała J., red., 2000: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubicka D., 2000: *Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2—3, s. 208—220.
- Kubicka D., 2003: *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kubicka D., 2005: *Strategie i techniki badania twórczości*. W: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Red. A. Tokarz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Limont W., 1991: *Stymulowanie rozwoju zdolności twórczych dzieci poprzez aktywizowanie kierowanej ekspresji plastycznej*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 235—243.
- Limont W., 2005: *Wykorzystanie myślenia metaforycznego w edukacji ku twórczości*. W: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Red. A. Tokarz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J., 2000: *Podręcznik do Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Nęcka E., 1995: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E., 2000: *Twórczość*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E., 2001: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pietrasinski Z., 1969: *Myślenie twórcze*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
- Popek S., 1985: *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek S., 1988: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek S., 2000: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KAHN*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek S., 2001: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Przetacznik-Gierowska M., 1987: *Rozwojowe i środowiskowe wyznaczniki mowy narracyjnej dzieci*. W: Kraków: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”. Prace Psychologiczne, T. 3, s. 7—31.
- Przetacznik-Gierowska M., Kielar-Turska M., 1991: *Opinie nauczycieli o twórczych możliwościach uczniów*. W: *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*. Red. A. Tokarz. Kraków: SAWN, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 2005: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1: *Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sołowiej J., 1987: *Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sołowiej J., 1997: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stypułkowska J., 2000: *Humor i inne aspekty wykonania Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2—3, s. 221—226.
- Strzałecki A., 1969: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa: PWN.
- Tokarz A., 1985: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Tokarz A., 1991: *Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 299—311.
- Tokarz A., red., 1991: *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*. Kraków: SAWN, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarz A., red., 2005: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



- Uszyńska-Jarmoc J., 2003: *Twórcza aktywność dziecka: teoria — rzeczywistość — perspektywy rozwoju*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995: *Psychologia dziecka*. Przetł. M. Babiuch. Warszawa: WSiP.
- Wiechnik R., 2000: *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*. „Psychologia Rozwojowa”, nr 3—4, s. 255—267.
- Wiechnik R., 2002: *Obraz ucznia idealnego w relacji do obrazu ucznia twórczego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*. W: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.